

Grimmer, Frauke

Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Knolle, Niels [Hrsg.]: Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. Essen : Die Blaue Eule 1999, S. 64-96. - (Musikpädagogische Forschung; 20)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-92108

10.25656/01:9210

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92108>

<https://doi.org/10.25656/01:9210>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Themenstellung: Die Impulsformulierung für das Thema der Jahrestagung 1998 des AMPF „Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben“ spiegelt die kritische Einsicht, daß die Musikpädagogik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert allen Anlass hat, Probleme mit ihrem inhaltlichen wie auch methodischen Selbstverständnis und den sich daran knüpfenden Perspektiven für die künftige wissenschaftliche Arbeit, kritisch zu benennen und diskutieren. Die diese Tagung strukturierenden vier Schwerpunkte ‚Außerschulisches Lernen‘, ‚Info- und Edutainment in den Medien‘, ‚Musikpädagogik in Europa‘ und ‚Geschichte der Musikpädagogik‘ benennen einige dieser bislang noch unzureichend bearbeiteten Forschungsbereiche. Zugleich lassen aber die in diesem Band dokumentierten acht Beiträge mit ihren Fragestellungen, methodischen Ansätzen und ersten Forschungsergebnissen erkennen, daß die Musikpädagogik sich dieser Herausforderung, sich in ihrem Selbstverständnis ‚neu zu denken‘, bereit ist zu stellen.

Der Herausgeber: Niels Knolle, geb. 1944. Studium an Musikhochschule und Universität Hamburg (Lehramt Musik an Gymnasien). Promotion 1979, Habilitation 1994. 1971-1973 Wiss. Planer in der Forschungsgruppe ‚Gesamtschule‘ an der PH Dortmund; 1973-1979 Wiss. Assistent im Fachgebiet Musik/AK der Universität Oldenburg, u. a. Planung des Einphasigen Studiengangs ‚Musik‘ sowie Konzeption und Aufbau des ‚Apparativen Studienbereichs‘; 1979-1996 Akademischer Rat an der Universität Oldenburg; seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

<i>Niels Knolle:</i> Vorwort	7
<i>Martin Weber:</i> Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik	9
<i>Jens Arndt:</i> Der ästhetisch rezipierende Schüler. Freiraum und Grenzen eines didaktischen Modells	38
<i>Frauke Grimmer:</i> Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern	64
<i>Rudolf-Dieter Kraemer & Clemens M. Schlegel:</i> Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa	97
<i>Michael Schenk:</i> Karl Storck (1873-1920): Zwischen Kulturpolitik, Musikpädagogik und Chauvinismus! Ein Beitrag zur Personalisierung von Fachgeschichte	125
<i>Bettina Switlick & Claudia Bullerjahn:</i> Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim	167
<i>Niels Knolle & Thomas Münch:</i> „Dann trigger ich den einfach an ...“ Erscheinungsformen musikalischer Selbstsozialisation am Beispiel des jugendlichen Erwerbs von Kompetenz im Umgang mit Neuen Musiktechnologien. Überlegungen zu einem Forschungsdesign	196
<i>Stefan Auerswald:</i> Computer in einem handlungsorientierten Musikunterricht. Evaluation eines Unterrichtskonzepts	214

Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit

Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern

1 Musiklernen vor und nach der Wende - Ein Forschungsprojekt an der TU Dresden

Das Forschungsvorhaben „Musiklernen vor und nach der Wende“ stellt sich die Aufgabe, musikalische Lernbiographien von Lehrern und Studenten in den neuen Bundesländern zu rekonstruieren und daraufhin zu untersuchen, welche Bedingungen musikalische Lern- und Bildungsprozesse gefördert und behindert haben und wie solche Einflüsse pädagogisches Handeln von (zukünftigen) Musiklehrern mitkonstituieren. Dabei umfassen die Bezeichnungen „musikalische Bildungsprozesse“ bzw. „persönlich bedeutsames Musiklernen“ Erfahrungen mit Musik von nachhaltiger Wirkung auf die Persönlichkeit, bei der Aneignung von Musik im Instrumentalspiel, beim Singen, in Chor und Orchester, in Kammermusik-, Jazz- und Popmusik-Gruppen.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung sollen die zwei an Biographieforschung orientierten Leitfragen mit empirisch wahren Aussagen beantwortet werden:

- Welche fördernden und hindernden biographischen Bedingungen von Musiklernen in Kindheit, Jugendalter, Studium und Beruf sind als persönlich bedeutsam erlebt und verarbeitet worden?
- Wie haben das politische System in der DDR und die Wende-Zeit ihren Niederschlag in Ausbildung und Berufsfeld von Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen gefunden?

Im einzelnen sollen lebensgeschichtliche Voraussetzungen organisierten Musiklernens in der DDR differenziert beschrieben und den Bedingungen der (Nach-)Wendezeit vergleichend gegenübergestellt werden. Vermittelt durch die Erhebung lebensgeschichtlicher Voraussetzungen, werden Entstehungsbedingungen gelungenen und mißlungenen Musiklernens sowie pädagogischen

Handelns erhellt. Insoweit versteht sich das Projekt als *musikpädagogische Grundlagenforschung*. Seine *Praxisrelevanz* besteht darüber hinaus in einem Beitrag zur Verbesserung von Lehrerausbildung und Musikunterricht. Seine *gesellschaftspolitische Bedeutsamkeit* liegt in der kritischen Würdigung musikpädagogischer Arbeit in der DDR sowie im Versuch, Betroffene zur Selbstreflexion und biographischen Aufarbeitung eigenen politischen Handelns in der Vergangenheit anzuregen.

Ich werde zunächst das Arbeitsprogramm und die Methoden unseres Forschungsprojekts beschreiben, bevor ich an einer Fallstudie grundlegende Einsichten und Probleme zur Diskussion stelle.

1.1 Zum Stand der Forschung

Die Frage nach den Bedingungen der Konstitution musikalischer Lernbiographien von Lehrern und Studenten in den neuen Bundesländern und ihrem Einfluß auf pädagogisches Handeln im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen ist von musikpädagogischer Theorie und Forschung noch nicht in den Blick genommen worden. In der DDR gab es zwar ein differenziertes System organisierten Musiklernens (Hoffmann 1976; Brüning/Fischer/Thorbeck/Wollong 1985; Kraemer [Hg.] 1992; Bimberg 1996). Es fehlen jedoch überzeugende Ansätze einer sachlich informierenden, ideologiekritischen Bilanzierung 40jähriger musikpädagogischer Arbeit (Bäßler 1992; Fröde 1996 a und b, sowie Fröde 1997; Kaiser 1997). Vor allem aber mangelt es an Einsichten, wie Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, Instrumentallernen an Musik- und Spezialschulen sowie Ausbildungsgänge an Musikhochschulen und Universitäten von Betroffenen erlebt und verarbeitet worden sind und inwieweit trotz einer umfassenden politisch-gesellschaftlichen Einflußnahme auf Pädagogik und Didaktik (Meumann und Autorenkollektiv [Hg.] 1989; Benner 1993; Benner/Sladek 1994; Benner/Sladek 1995; Benner/Merkens/Schmidt [Hg.] 1996; Benner/ Merkens/Gatzemann [Hg.] 1996) Freiheitsspielräume gewährt, erkämpft und genutzt bzw. Identitätsprozesse in Jugendalter, Studium und Beruf gefördert werden konnten.

Im Kontext einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in Ost und West sind Vorarbeiten entstanden, auf die sich eine musikpädagogisch orientierte Studie in den neuen Bundesländern stützen kann. Wenngleich die biographische Forschung im Osten Deutschlands gerade erst begonnen hat (Lindner 1991), gelingt es Wensierski, biographische Brüche im Zeichen der ‚Wende‘ in den Blick zu nehmen und anhand von soziologischen Einzelfallanalysen eine Typologie mit vier Tableaus herauszuarbeiten, in denen die Wende als „biographischer Einbruch“, als „Freisetzungsprozeß biographischer

Handlungsmöglichkeiten“, als „biographisches Randereignis“ gedeutet wird und „Selbstbehauptungsmuster“ unterschiedlicher Qualität mitbestimmt (Wen-sierski 1994, 123 ff.). Diese Typologie kann bei der Interpretation musikalischer Lernbiographien - focussiert auf die Wende - hilfreich sein. Im Sinne pädagogischer Biographieforschung gilt mein erkenntnisleitendes Interesse jedoch in erster Linie den Vorgängen und Bedingungen des Lernens, der „Ent-faltung einer Biographie als Lerngeschichte und Bildungsprozeß“ (Schulze, S. 28, in: Krüger/Marotzki 1995), wobei thematisch sowohl die biographische Verarbeitung der Wende in mehreren Lehrer-Generationen (Krüger 1995, 48 f.) als auch die Frage nach den Bedingungen der Konstitution von Innovationsprozessen im (Musik-) Unterricht relevant ist (Schönknecht 1997).

Eine biographische Untersuchung zum „Musiklernen vor und nach der Wende“ knüpft vor allem jedoch an diejenigen musikpädagogischen Forschungsarbeiten an, die sich thematisch mit dem Zusammenhang von „Instrumentalausbildung und Lebensgeschichte“ (Grimmer 1985; 1986; 1988; 1989; 1991), mit den Bedingungen der Konstitution musikalischer (Hoch)-Bega-bungen (Bastian 1986; 1989; 1991) bzw. persönlich bedeutsamen Musikler-nens in Kindheit, Jugendalter und Studium (Grimmer 1991) sowie im Rahmen von Erwachsenenbildung (Grimmer, in: Holtmeyer [Hrsg.] 1989; Stübe 1993; Adler 1994) befassen. Die vorgesehene Biographiestudie „Musiklernen vor und nach der Wende“ geht über die bislang verfolgten Fragestellungen und Zielsetzungen hinaus, weil sie erstmalig Lernbiographien von Musiklehrern und Studenten in den neuen Bundesländern zu untersuchen versucht, dabei vor allem den Krisen- und Umbruchserfahrungen der Wendezeit Aufmerksamkeit zuteil werden läßt und anhand eines gezielten Katalogs interpretationsleitender Fragen Bedingungen der Konstitution musikalischer Lern- und Bildungspro- zesse und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Handeln im Musikunterricht zu ermitteln versucht.

1.2 Arbeitsprogramm

Aus den eigenen Vorarbeiten auf dem Forschungsgebiet sowie aus den im Vorprojekt „Musikalische Lernbiographien in Ost und West“ durchgeführten Analysen und Interpretationen der ersten Interviews mit neuer, erweiterter Fragestellung haben sich Einsichten in lebensgeschichtliche Prägungen erge-ben, welche musikbezogene Lern- und Entwicklungsverläufe von Musikstu-dierenden und Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen vor und nach der Wende auszeichnen.

Im folgenden wird daher die Skizze eines Bedingungs-zusammenhanges von lebensgeschichtlichen Voraussetzungen organisierten Musiklernens in Kind-

heit, Jugendalter und Studium sowie ihrem Einfluß auf pädagogisches Handeln im Musikunterricht - vor und nach der Wende - thesenartig erstellt. Es ist davon auszugehen, daß mit fortschreitender Analyse und Interpretationsarbeit sowie der Überprüfung der entwickelten Leitfragen am empirischen Material dieses Bedingungsgefüge zunehmend differenzierter beschrieben und erweitert sowie - in Ansätzen - eine Theorie über „Musiklernen vor und nach der Wende“ entwickelt werden kann.

Es wird angenommen, daß die Konstitution musikalischer Bildungsprozesse bzw. persönlich bedeutsamen Musiklernens vor der Wende abhängt von lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und unterrichtlich organisierten Lernprozessen und daß dieser Bedingungszusammenhang in die Gestaltung von Musikunterricht nach der Wende hineinwirkt. An *Musiklernen in Kindheit, Jugendalter und Studium beeinflussenden lebensgeschichtlichen Voraussetzungen* können bislang die im folgenden benannten angenommen werden:

- Anregungen in Familie und Umwelt
- Schlüsselsituationen und faszinierende Erlebnisse
- Erfahrungen mit InstrumentallehrerInnen
- Vorbilder
- MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen
- Erfolg und Mißerfolg in den verschiedenen Ausbildungsphasen
- Prägungen früher Selbsteinschätzungen im Instrumentalunterricht (Selbstbilder eigenen Könnens)
- Kontinuität und Diskontinuität in der Auseinandersetzung mit
- dem Instrument bzw. mit der Stimme
- Übeverhalten

Diese lebensgeschichtlichen Einflußfaktoren auf Musiklernen in Kindheit, Jugendalter, Studium und Beruf werden ergänzt durch:

Entwicklung anregende biographische Einflüsse und Faktoren, die über Musiklernen hinausweisen:

- Erfahrungen in Vorspielsituationen und Wettbewerben
- soziales, kirchliches, politisches Engagement
- Auslandsaufenthalte
- Erfahrungen in der politisch indoktrinierten Schule

- Kritische Lebensereignisse, insbesondere in Verbindung mit der
- ‚Wende‘.

Weiterhin sind *Einflüsse der Organisation von Musik- und Spezialschulen* auf musikalische Bildungsprozesse bzw. persönlich bedeutsames Lernen zu beobachten.

Es ist davon auszugehen, daß dieser sich bislang abzeichnende Bedingungs-
zusammenhang lebensgeschichtlicher Voraussetzungen organisierten Musik-
lernens mit Einbeziehen weiterer Lernbiographien von Lehrerinnen und Leh-
rern im Laufe des Forschungsprozesses anzureichern bzw. zu ergänzen ist -
insbesondere, was Einsichten in den Wirkungszusammenhang von biographi-
schen Selbstreflexions- und Verarbeitungsprozessen und pädagogischem Han-
deln im Musikunterricht nach der ‚Wende‘ eröffnen wird.

Es wird angenommen, daß bei MusiklehrerInnen in der Schule, in deren
Entwicklungsverläufen vor der ‚Wende‘ sich systemabweichendes politisches
Verhalten bzw. besonderes kirchliches Engagement abzeichnen, die durch die
‚Wende‘ nahegelegten Innovationsprozesse in Schule und Musikunterricht auf
mehr Offenheit und Kreativität im Bereich pädagogischen Handelns treffen
werden.

Es wird weiterhin angenommen, daß sich zwischen den mindestens
44jährigen MusiklehrerInnen, ihren bis zu 34jährigen KollegInnen und den
24jährigen zukünftigen MusiklehrerInnen in der Schulmusik-ausbildung Un-
terschiede in der Einschätzung der alten Bedingungen in der DDR und der mit
der Wendezeit gegebenen Chance der Neuorientierung abzeichnen werden.

Die Überprüfung, Modifizierung und Konkretisierung des bislang ange-
nommenen Bedingungs-zusammenhangs lebensgeschichtlicher Voraussetzun-
gen organisierten Musikhernens in Kindheit, Jugendalter und Studium sowie
die vermuteten Auswirkungen auf das Berufsfeld Musikunterricht an allge-
meinbildenden Schulen - vor und nach der ‚Wende‘ - legen für den gesamten
Arbeitsprozeß den gezielten Einsatz von Methoden der Datenerhebung, Me-
thoden der systematischen Auswertung des empirischen Materials sowie eine
Folge von Arbeitsschritten nahe, die im folgenden offengelegt werden.

1.2.1 Methoden der Datenerhebung

Im Rahmen des Forschungsvorhabens „Musikhern vor und nach der Wende“
wird das empirische Material mittels qualitativer Befragung gewonnen, wobei
sich die Fragerichtung aus der Aufgabenstellung und den Zielen des Projektes

ergibt Konzeption und Durchführung des im Forschungsprozesses angewandten qualitativen Befragungsverfahrens werden durch folgende vorgegebene Regeln bestimmt:

Der Interviewpartner erhält während des Interviews Gelegenheit, seinen Standort, seine Perspektive und seine Sicht der Dinge deutlich zu machen (vgl. dazu auch Hermanns 1984, 53). Mit dem Gewähren der drei „Freiheitsgrade“ - Ausführlichkeit, Dispositionsspielraum in der Auswahl und Gestaltung seiner Beiträge sowie Detailliertheit in der Darstellung seines Redegegenstandes - wird dem Interviewten ermöglicht, seine subjektive Perspektive darzustellen. Neben der Sachverhaltsdarstellung kommt so die Beziehung des Sprechers zum Gegenstand und zu handelnden Personen im Rahmen der qualitativen Befragung zum Ausdruck. Deshalb sind die Interviews im Rahmen dieses Forschungsvorhabens so angelegt, daß die zu interviewenden Musikstudierenden in der Lehrerausbildung sowie die MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen trotz eines inhaltlich vorstrukturierten Bezugsrahmens in Form eines themenzentrierten Leitfadens während der Erhebung Gelegenheit zu narrativen Phasen erhalten. Im Unterschied zur sozialwissenschaftlichen Methode des biographisch orientierten „narrativen Interviews“ (Schütze 1981 und 1983 sowie Hermanns 1984) erfüllt der themenzentrierte Leitfaden im Hinblick auf die Interviewsituation die Aufgabe, den inhaltlichen Horizont der Befragung einzugrenzen, das Erkenntnisinteresse des Forschers offenzulegen, durch Nachfragen Erinnerung zu aktualisieren sowie Aspekte der Strukturierung bzw. Anregung zur Entwicklung differenzierter Fragestellungen im Rahmen der Auswertung des empirischen Materials bereitzuhalten. Der themenzentrierte Leitfaden bestimmt allerdings durch seine Anordnung nicht die Abfolge der Gesprächsphasen.

Die Interviews werden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. In Ergänzung zur Interviewtranskription wird eine Kurzbeschreibung zur Interviewsituation (zur Atmosphäre, zum „warming up“, zur Konstitution der Beziehungsdefinition zwischen den Interviewpartnern) aus der Sicht des Interviewers angefertigt, mit dem Ziel, den Kontext, aus welchem das Material gewonnen wurde, zu beschreiben. In den Transkriptionsvorgang mit aufgenommen werden Hinweise zur Artikulation, Phrasierung, Pausen, Tonfall etc., wie sie das Gespräch strukturiert haben. Sie sind für den sich anschließenden Prozeß der Analyse und Interpretation wichtig, da sie Gewichtungen, Sinnzusammenhänge und Bedeutungszumessungen kennzeichnen.

Die Multidimensionalität biographischer Interviews (Baacke 1985, 11) bedingt eine Beschränkung auf die Durchführung von 36 qualitativen Befragungen. Dieses empirische Material wird zunächst als ausreichend angesehen,

weil damit ein weitreichendes Spektrum an unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Voraussetzungen, an geschlechtsspezifischen Differenzierungen, an Unterschieden, was musikalische Vorerfahrungen und Erfahrungen in Prozessen organisierten Musicklernens, Erfahrungen mit dem gesellschaftlich-politischen System der DDR sowie der Umbruchszeit der Wende und auch Möglichkeiten der Selbstthematisierung der Probanden anbelangt, erfaßt werden kann.

Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner

Aus der Anlage des Forschungsvorhabens ergibt sich eine Begrenzung der Interviews auf MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen und Musikstudierende in der Lehrerausbildung, weil musikalische Lern- und Entwicklungsverläufe, die in eine Schulmusik-Ausbildung münden, sich in der Regel durch ein breit angelegtes Spektrum unterschiedlicher nachhaltiger musikalischer Erfahrungen auszeichnen und von politisch-gesellschaftlichen Bedingungen der DDR bzw. (Nach-)Wendezeit in besonderer Weise mitgeprägt sind. Die Auswahl der Interviewpartner richtet sich nach folgenden Kriterien:

a) Zur Bestimmung der Population:

Mit Rücksicht auf das thematische Anliegen „Musicklern vor und nach der Wende“ kommen nur Probanden in Betracht, die Kindheit, Jugendalter und Studium in der DDR verbracht haben, da allein ihre musikalischen Lerngeschichten durch DDR-typische Formen organisierten Musicklernens und politische Einflüsse hinreichend mitbestimmt sein können. Biographieträger, die diese Kriterien erfüllen, sind MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien und Mittelschulen)* sowie Schulmusik-studierende für das Lehramt an Gymnasien.

Da es darüber hinaus Anliegen des skizzierten Forschungsvorhabens ist, die Auswirkungen von Umbruchserfahrungen der Wendezeit (ab 1989) auf Musicklern, Studium und Berufsfeld Musikunterricht zu erfassen und davon auszugehen ist, daß die unterschiedliche Dauer politischer Phasen der DDR-Geschichte bei Versuchen der Neuorientierung - bewirkt durch die Umbruchszeit ‚Wende‘ - von Bedeutung ist, sind die In-

* Im Oktober 1991 konnten die LehrerInnen in den neuen Bundesländern die Entscheidung für den präferierten Schultypus bzw. die Schulstufe eigenständig treffen. Es gab in der DDR noch keine Musiklehrerausbildung für das Lehramt an Gymnasien. Die Musiklehrerausbildung für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen schloß die Ausbildung für ein Lehramt an erweiterten Oberschulen (EOS) ein. Der Abschluß ermöglichte die Lehre an zwei Schultypen.

interviewpartner für dieses Projekt in *drei Probandengruppen* zu differenzieren, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen:

- *MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen*
- *im Alter von mindestens 44 Jahren*

Die 44jährigen (Jahrgang 1953) waren 1989 36 Jahre alt, d.h. sie haben ihre Schulausbildung sowie ihr Studium in DDR-Zeiten absolviert und verfügen über langjährige praktische Berufserfahrungen im Rahmen dieses politisch-gesellschaftlichen Systems. Alte Prägungen und neue Orientierungsangebote treffen aufeinander.

- *MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen*
- *im Alter bis zu 34 Jahren*

Die 34jährigen (Jahrgang 1963) waren 1989 26 Jahre alt. Ihr Musiklernen in Kindheit und Jugendalter sowie die Musiklehrerausbildung sind vom DDR-Reglement beeinflusst. Die Umbruchszeit, d.h. die Konfrontation mit neuen Werten, Inhalten und pädagogischen Vorstellungen, fällt in die ersten Berufsjahre. Die Probandengruppe ist in ihrem Berufsfeld noch nicht so festgelegt wie die mindestens 44jährigen.

- *Schulmusikstudierende von höchstens 24 Jahren*

Die 24jährigen waren 1989 etwa 16 Jahre alt (Jahrgang 1973). Sie haben ihre Schul- und Instrumentalbildung unter den Vorzeichen der DDR durchlaufen. Diese Probandengruppe hat die letzten Jahre des politisch-gesellschaftlichen Systems der DDR sowie seine Ablösung bereits bewußt miterlebt. Ein verändertes Normen- und Wertebewußtsein reicht bereits in die Musiklehrerausbildung hinein.

b) Weitere Merkmale, die berücksichtigt werden

Bei der Auswahl der Interviewpartner sind weitere Gesichtspunkte zu beachten:

- unterschiedliche regionale Herkunft
- unterschiedliches Geschlecht
- unterschiedliche soziale Herkunft
- unterschiedliche Schulvorerfahrungen
- unterschiedliche Musiklehrerausbildungsstätten

Diese Merkmale sollen annähernd gleich auf die Probandengruppe verteilt werden. Sie werden berücksichtigt, um eine Streuung hinsichtlich biographi-

scher Einflüsse und Erfahrungen in den Bereichen organisierten Musikhernens zu erfassen.

In die Untersuchung werden MusiklehrerInnen aus Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern sowie Studierende der Musikhochschule Carl Maria von Weber, Dresden, und der Universität Leipzig einbezogen. Diese Interviewpartner werden auf der Grundlage eines theoretical sampling ausgewählt. Mit Hilfe einer Kurzbeschreibung zum Forschungsvorhaben „Musikhern vor und nach der Wende“ werden die Probanden durch Initiativen von Fachkollegen in unterschiedlichen Universitäten und Mitgliedern der Projektgruppe „Musikalische Lernbiographien in Ost und West“ gewonnen.

1.2.2 Methoden der systematischen Auswertung des empirischen Materials

Das mittels qualitativer Befragungen gewonnene empirische Material wird in einem an den methodischen Vorgaben und Regeln sozialwissenschaftlicher Hermeneutik orientierten Verfahren ausgewertet. Dieses ermöglicht, den persönlichen und den gesellschaftlichen Bedeutungsgehalt der in den Interviews enthaltenen Selbstthematizierungen und Aussagen von Musiklehrerinnen und Musiklehrern zu erschließen. Es macht die Schritte der Interpretation nachvollziehbar und bezieht im Rahmen theoriegeleiteter Interpretation sozialwissenschaftliche Theorien ein. Der hohe Komplexitätsgrad des biographisch orientierten Materials legt folgenden Auswertungsprozeß nahe:

- Die systematische, eingehende Text-/Material-Analyse und Deutung vermittelter Selbsterfahrungen von Musikstudierenden und MusiklehrerInnen nach den Regeln der - sozialwissenschaftlich orientierten - Hermeneutik (s. 1.3.2)
- Die Diskussion der Interpretationsergebnisse der einzelnen Interviews unter den Leitfragen des Forschungsprojekt
- Die Kennzeichnung übereinstimmender bzw. nicht übereinstimmender biographischer Prägungen für eine vergleichende Interpretation des in Einzelanalysen festgestellten Zusammenhanges von fördernden und verhindernden Lebensbezügen und ihrer Auswirkung auf „persönlich bedeutsames Musikhern“ bzw. pädagogisches Handeln im Musikunterricht an allgemein-bildenden Schulen.

1.3 Arbeitsschritte

1.3.1 Materialgewinnung

Die Interviews werden auf der Basis eines thematisch vorstrukturierten Leitfadens mit Schulmusikstudierenden und MusiklehrerInnen an Gymnasien und Mittelschulen geführt. Einbezogen werden Schulmusikstudierende der Musikhochschule Dresden und der Universität Leipzig im Alter von höchstens 24 Jahren sowie MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen im Alter von mindestens 44 Jahren und MusiklehrerInnen bis zu 34 Jahren aus Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern.

Alle zu Befragenden haben im Rahmen einer Schulmusikausbildung ein breites Spektrum an Erfahrungen mit Musik vorzuweisen und sind unter den gesellschaftlich-politischen Bedingungen der DDR aufgewachsen. Die Analyse und Interpretation erfolgt - wie dargelegt - mittels des hermeneutisch orientierten Verfahrens unter Einbezug der entwickelten Leitfragen. Dabei werden einschlägige erziehungswissenschaftliche, soziologische und politikwissenschaftliche Forschungsergebnisse berücksichtigt.

1.3.2 Systematische Text-/Material-Analyse und Deutung vermittelter Selbsterfahrungen und Sichtweisen von Studierenden und LehrerInnen

- a) Markieren von inhaltlichen und semantischen Auffälligkeiten;
Erfassen von Widersprüchen, Unklarheiten, auffälligen Wendungen
- b) Analyse und Strukturierung des Interviewinhalts;
Segmentbildung nach thematischen und strukturellen Gesichtspunkten;
Analyse einzelner Segmente unter der Leitfrage des Projekts;
Erste hypothetische Zuordnung von Zusammenhängen
- c) Überprüfung und Revision erster Ergebnisse;
Überprüfen der Analyseergebnisse anhand aller Textsegmente und des gesamten Kontextes des Interviews.
Eventuell Revision und erneute Erschließungsversuche aufgrund des Einbezugs vernachlässigter Daten bzw. weiteren Wissens.
- d) Rekonstruktion eines Erfahrungszusammenhangs des jeweiligen Interviewpartners aus dem Erhebungsmaterial

1.3.3 Diskussion der Interpretationsergebnisse der einzelnen Interviews unter den folgenden, bislang entwickelten Fragestellungen

- Wie ist die Musik in das Leben der jeweils Befragten hineingekommen?

- In welche lebensgeschichtlichen Zusammenhänge ist Musikkennen vor dem Studium eingebettet gewesen? Welche Motive kehren wieder, setzen sich im Studium durch, wirken weiter in das Berufsfeld „Musikunterricht“ an allgemeinbildenden Schulen hinein?
- Wie ist Musikunterricht in der Schule erlebt worden? Inwieweit hat dieses Erleben Berufswahl und pädagogische Leitvorstellungen mit beeinflußt?
- Welche Beweggründe haben dazu geführt, den Beruf eines Musiklehrers zu ergreifen bzw. Schulmusik zu studieren?
- Welche musikpädagogischen Leitvorstellungen leiten unterrichtliches Handeln vor und nach der ‚Wende‘?
- Wie wirken fördernde und hindernde lebensgeschichtliche Einflüsse in die Entstehung pädagogischer Leitbilder hinein?
- Inwieweit ist über die musikbezogene Lern- und Lebensgeschichte von den Betroffenen bereits nachgedacht worden?
- Welchen Stellenwert nimmt die Vergangenheitsbewältigung im Leben der Befragten ein?
- Wie ist die Wende-Zeit erlebt und verarbeitet worden? Inwieweit hat dieser Prozeß seinen Niederschlag in Leben und Beruf gefunden?

1.3.4 Vergleichende Analyse

Im Anschluß an die zu erstellenden Einzelstudien erfolgt ihre vergleichende Analyse durch Rückbezug auf Interviews und Einzelfallstudien. Für die vergleichende Analyse sind die im Rahmen des Auswertungsverfahrens entwickelten Fragestellungen hilfreich.

Vertiefend sollen bei den vergleichenden Analysen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- Welche lebensgeschichtlich bedingten Ereignisse und Prozesse werden von den befragten Probanden als konstitutiv für
 - a) gelungenes Musikkennen
 - b) mißlungenes Musikkennen
 herausgestellt?
- Welche Bedeutung kommt dem politisch- gesellschaftlichen System der DDR bzw. den Wendeereignissen im Kontext musikalischer Lern- und Bildungserfahrungen bzw. der Gestaltung des Berufsfeldes „Musikunterricht“ an allgemeinbildenden Schulen zu?

Auf der Grundlage der vergleichenden Analyse werden Einsichten und Ergebnisse in Form von aspektbezogenen Studien vermittelt.

Im Folgenden möchte ich die Aufmerksamkeit auf die Lerngeschichte einer 42jährigen Lehrerin lenken, die mit erstaunlicher „biographischer Kompetenz“ (Schulze 1995) Vergangenes erinnert, aktualisiert, spiegelt und revidiert.¹ An den hier vermittelten Formen biographischer Selbstthematisierung, an den retrospektiv entfalteten bedeutsamen Lernerfahrungen, Schwierigkeiten und Krisen faszinieren die Unbestechlichkeit und Energie, mit denen die Betroffene den eigenen Standort neu zu definieren sucht. In einer Biographischen Skizze versuche ich, einige Facetten dieser musikalischen Lernbiographie zu beleuchten und anschließend den Fragen nachzugehen: Was macht das DDR-Spezifische dieser Lerngeschichte aus? Was weist über dieses hinaus?

2 Auf mich allein angewiesen zu sein - Biographische Skizze Hella Rumpf

„In der Zeit vom Kindergarten bis zum 12. Lebensjahr habe ich in der Hoffnung gelebt, beachtet zu werden. Das ist nicht passiert - und da habe ich selber was gemacht!“

Das Bewußtsein eigener Möglichkeiten und Fähigkeiten hat sich im Laufe ihrer Lern- und Lebensgeschichte mehr und mehr herausgebildet. Zielstrebig und mit großem Engagement hat die sympathische zierliche Lehrerin Hella Rumpf ihrem Bildungsweg Richtung und Konturen verliehen. Welche fördernden und hindernden Bedingungen, welche Vorbilder, Leitvorstellungen, Selbsteinschätzungen und herausragenden biographischen Ereignisse thematisiert sie aus der Retrospektive?

2.1 Frühe Erfahrungen: Sinnliche und soziale Qualitäten von Musik

In einer Familie mit vier Kindern ist Hella Rumpf aufgewachsen. Ihre heimatliche Region, das Vogtland, charakterisiert sie als wenig DDR-freundlich und

1 Diese Probandin entspricht aufgrund ihres Lebensalters nur annähernd den Kriterien der Auswahl, die wir im Rahmen des Forschungsprojektes festgelegt haben. Wir haben sie dennoch mit einbezogen, weil diese Lehrerin aufgrund der zuvor absolvierten Ausbildung und Berufspraxis als Heimerzieherin mit Lehrbefähigung für Kunst und Musik auf eine langjährige Unterrichtstätigkeit vor der Wende zurückblicken kann.

konservativ. „Die alten Leute wollten am liebsten die Kaiser-Zeiten wiederhaben!“

Gemessen an den späteren Vorgaben des Lehrplanes, nahm sich der Musikunterricht in der Schule offenbar wenig „rot“ aus. Im Mittelpunkt standen überwiegend alte deutsche Volkslieder; Arbeiter- und Kampflieder wurden abgelehnt. Mit dem Musikstudium in P. - viele Jahre später - sollte sich das allerdings ändern ...

„Das Erste, was mit Musik zu tun hatte!“, waren kleine Auftritte bei Hochzeiten und Taufen. Die Zwillingsschwestern Hella und Simone durften bis zu ihrem 6. Lebensjahr beim Vater im Standesamt als „Vorzeige-Mädchen“ singen und Gedichte aufsagen. Es wurde viel gesungen in der Familie, die sieben Jahre ältere Schwester spielte Laute, Akkordeon und Klavier, der an Kinderlähmung erkrankte Bruder musizierte auf dem Horn. Doch das Durchhaltevermögen der Geschwister war schwächer ausgeprägt. Später kritisierten sie Hella in ihrer Unermüdlichkeit beim Üben. Eine Schlüsselfigur im frühen Umgang mit Musik war „Christfriede am Klavier, die hatte immer eine besondere Aura um sich herum, etwas ganz Besonderes, und die saß am Klavier und spielte ein kurzes Stück, eine Kinderszene von Schumann, daran erinnere ich mich genau. Ich dachte: Das möchte ich auch! Also Christfriede - kein anderer Name hätte so zu ihr gepaßt!“

Christfriede am Klavier, „der Hermet“, der erste und einzige Klavierlehrer bis zum Studium, und ein Professor für Musikpädagogik an der Universität, das waren die drei großen Musik vermittelnden Vorbilder in der Lerngeschichte dieser Lehrerin. Ihren Klavierlehrer, der noch als alter Kantor den gesamten Instrumentalunterricht in dem 5000 Einwohner zählenden Heimatort erteilte, hat H. „sehr gemocht“.

„Ich bin auch ein akustischer Typ, ich reagiere sehr auf Geräusche und Wortklänge, und dieser ‚Mädler‘ (so hieß der Klavierlehrer, Anm. der Vf.) hat mich immer an etwas ganz Weiches erinnert. Ich hab weder das Lustigmachen über ihn gemocht, noch störte es mich, daß er so alt war.“

Stücke aus der Damm-Klavierschule, österreichische Melodien wie „Mein Zillertal“ haben damals Spuren hinterlassen. Nach dem Tode des Klavierlehrers hörte der Unterricht ganz auf. Die nächste Kreisstadt war 60 km vom Heimatort entfernt, einen neuen Lehrer dort zu suchen, kam damals nicht in Frage.

Kennzeichnend für die besondere Qualität ihrer frühen Erfahrungen mit Musik scheinen die soziale Bedeutung und die sinnlichen, erlebnismäßigen Anteile von Musik zu sein, weniger das systematische instrumentale Lernen oder die musiktheoretische Unterweisung. Zwischen dem 12. Lebensjahr und dem späteren Musiklehrer-Studium gab es keine Anregungen im Instrumentalunterricht. Während der gesamten Schulzeit wurde der Musikunterricht nur für einen ganz kurzen Zeitraum von einer ausgebildeten Musiklehrerin erteilt.

„Die Mitschüler haben die total fertig gemacht. Nach einem Vierteljahr hat sie die Schule verlassen müssen. Und ansonsten waren das immer irgendwelche Ersatzstunden ... Chor, so was gab's noch nicht, aber es wurde viel gesungen.“

In der Erweiterten Oberschule (EOS) wurde ein einziges Musikwerk behandelt, Mozarts „Zauberflöte“! Sie beeindruckte das junge Mädchen nachhaltig. Früh indessen konnte Hella die Wirkung von Musik auf Kinder beobachten. Jörg, ihr kleiner Neffe, kam als Frühgeburt auf die Welt, als sie zehn Jahre alt war.

„Dem hab ich oft was vorgespielt, da hatte ich irgendwo gehört, man solle Frühgeburten möglichst viel mit Musik in Berührung bringen, das hat mich sehr beschäftigt, viel schaukeln und wiegen, da hab ich dem oft Wiegenlieder vorgespielt und hab immer gehofft, daß mein Spiel ihn in den Schlaf wiegt. Manchmal hätte ich auch gern das Gegenteil gehabt, daß er nicht schläft und mir mal zuhört!“

Ein außergewöhnliches Gespür für die psychologische Wirkung von Musik und für stimmige zwischenmenschliche Beziehungen zieht sich motivisch durch die gesamte Lernbiographie hindurch. Es hat nicht zuletzt in diesen frühen Erfahrungssituationen seinen Ursprung. Hella Rumpf macht die bewegende Erfahrung, daß „das Musikalische Traurigkeit nimmt“, während ihrer ersten beruflichen Tätigkeit im Alter von 18 Jahren als Erzieherin in einem Heim für Hilfsschüler in Bad L.

„Die waren oft sehr traurig, die Kinder. Da war ein Wald, und da habe ich mit denen Heidelbeeren gesammelt, und da hat man ja einfach zu singen oder mit denen zu spielen, wenn einem was dazu einfällt. Das war schön!“

Dieser feinfühligke, kreative Umgang mit Menschen, der auch die Schülerinnen und Schüler später immer wieder beeindruckte, ist früh gelernt worden, wie die vermittelten biographischen Erfahrungen belegen.

2.2 Ein Typ „Durchkämpfen“, der andere mit hochzieht

Menschliche Qualitäten gründen in persönlichen Eigenschaften. Sie wachsen offenbar in besonderer Weise dort, wo spezifische Aufgaben und Lebenssituationen als Herausforderung angenommen werden. Simone, die Zwillingsschwester, brauchte zeitlebens viel Zuwendung und Schutz. Sie war und ist heute noch die „Vertrauensperson, lieb und edel im Wesen“, später als Kindergärtnerin „die beste aller Kindergärtnerinnen“, die mit den Kindern spielte, immer für sie da war und „Kummerkissen“ nähte. In der Klasse war sie die Beliebtere, obwohl sie - bis auf den Sportunterricht - während der ganzen Schulzeit mit erheblichen Lernschwierigkeiten zu kämpfen hatte. Sie war „bißchen unaufmerksamer, bißchen nervöser“, hatte für den Klavierunterricht „nicht so viel geübt“. Hella übernimmt die Rolle der „guten Fee“, wenngleich sie die Ambivalenz der fördernden und hindernden Anteile früh zu spüren bekommt.

(Als) „tragisch hab ich empfunden, daß wir beide, wir Zwillinge, zusammen eine Stunde (Klavierunterricht, Anm. der Verf.) wegen der finanziellen Möglichkeiten nehmen mußten. Und das fand ich nicht so schön. Das hat mir manchmal nicht so gut gefallen. Meine Zwillingsschwester war in vielem anders als ich. Ich hatte immer das Gefühl, daß ich da zu kurz komme mit meinen Bedürfnissen.“

Die Freude am eigenen Erfolg wurde immer wieder getrübt. „*Ich sag das in aller Bescheidenheit, aber mein Problem war immer, daß meine Schwester nicht so gut war!*“

Hella war jedoch nicht nur die Leistungsstärkere; mit ihren Erfolgserlebnissen bildete sich auch ein positives Selbstkonzept heraus, das zu einer starken Persönlichkeit beitrug. In der Auseinandersetzung mit den Ordnungsprinzipien der Mutter kommt sie zu dem Schluß: „Bist ja vielleicht doch einigermaßen erträglich!“ Schwierigkeiten geht sie nicht aus dem Wege. Kommt sie zum Beispiel im ersten Jahr als Erzieherin in einem Berliner Kinderhort „nicht so fort klar“ - „*die Kinder haben mich zwar sehr gemocht, aber gehorchen wollten sie nicht!*“ - versucht sie ihre Probleme „in den Griff zu kriegen“.

„Also, ich bin nicht der Typ, der sich davonestiehlt und dann was anderes macht! Ich bin kein Typ, der kneift! Ich bin der Typ: „Durchkämpfen!“

Auch ihre Lebensmaxime Übereinstimmung von Wort und Tat zeugt von Klarheit und Stärke.

„Ich hab immer gedacht, ich will mal jemand werden, der in Wort und Tat übereinstimmt! Ich hab immer Leute gesucht, die ich irgendwie achten kann und lebende Menschen eigentlich nicht gefunden, wo Wort und Tat übereinstimmen.“

Die erfahrenen Abweichungen und Divergenzen sind schmerzhaft: Der Direktor der Schule hält nicht, was er versprochen hat, als es darum geht, denjenigen Schüler „unter die Kastanien am Appellplatz“ zu stellen, der ihren durch Kinderlähmung behinderten Bruder diskriminiert hat; der Pfarrer im Ort läßt eine alte Frau im Stich, als ihr der Kohlsack vom Schlitten fällt ...

In Abgrenzung zu Simone begreift Hella sich als eine Person, „die andere mit hochzieht“. Simone ist bei weitem nicht so stabil in ihrer psychischen Konstitution wie ihre Schwester. Da sie Kindergärtnerin werden will, entschließt sich Hella auf Drängen ihrer Mutter zu einer Ausbildung als Heimerzieherin, mit der sie die Lehrbefähigung in Kunst und Musik erwerben kann. So wird es für sie möglich, in der Nähe von Simone zu sein.

Das sozialpädagogische Grundstudium macht ihr Freude. Zum ersten Mal begegnen ihr ausgebildete Musikdozenten und Musikstücke, die ihr viel geben! Parallel dazu absolviert sie an der Abendschule das Abitur. Während ihrer Arbeit im Heim für Hilfsschulkinder und im Berliner Kinderhort entsteht der Wunsch nach einer fundierten Musikausbildung. Sie entscheidet sich für ein Musiklehrerstudium. Als „Transportmittel“ bedeutet ihr auch künftig das „Psychologische“ mehr als das „Künstlerische“. Viele Jahre später gilt es die Zwillingsschwester mit großem persönlichen Einsatz „hochzuziehen“, als diese während der Wendezeit in eine tiefe Lebenskrise gerät und sich aufgeben will.

„Es blieb nicht bei vier Wochen. Es war wesentlich schwieriger, und es dauerte sogar drei bis vier Jahre, eh die wieder Lebensmut hatte! Die hatte es voll erwischt! Und in dieser Zeit, da hat mir die Musik das erste Mal richtige Dienste getan; so mir persönlich! Da habe ich ihr immer vorgesungen, immer und immer wieder, z.B. ‚Dona nobis pacem!‘ Und sie war durch nichts mehr zu erreichen. Und bei ‚Dona nobis pacem‘ hat sie dann das erste Mal gesagt: Sing’s noch mal! Und da wußte ich: Jetzt wird es!“

2.3 Wenn die Persönlichkeit vom Herzen (nicht) dahinter steht

Das Musikstudium an der Universität in X. war anregend; es hat Hella Rumpf viel gegeben, wenngleich sie es aus gegenwärtiger Perspektive als „hundert-

prozentig politisiert“ einschätzt. In einer DDR-spezifischen Form gliederte es sich in 3 Semester Direktstudium und 4 Semester Fernstudium, das als Praxis begleitende Ausbildung absolviert werden konnte. Während dieser zwei Jahre sammelte H. nach und nach Unterrichtserfahrungen in allen Klassen. Das, was die Studentin und Junglehrerin für sich als Person aus dem Studium „herausgeholt“ hat, „lag manchmal auch neben den Studieninhalten“. Vor allem die Persönlichkeit eines Musik-Professors faszinierte sie.

„Erst mal schon die Persönlichkeit, auch wie er Dinge dargestellt hat, das war Klasse! Von ihm habe ich den Mut zum Risiko, den Mut zum Aufbrechen, und von ihm habe ich mitgekriegt: Egal, was man macht, man wird immer attackiert!“

In seiner Unbeirrbarkeit und Eigenständigkeit stand dieser Hochschullehrer für die Leitidee: *Allein gegen das Gesetz!*

Die Studieninhalte, die Organisation des Studiums waren ideologisch infiltriert bzw. parteipolitisch überlagert. Wie stand Hella Rumpf in der damaligen Zeit dazu? Wie kennzeichnet sie ihre eigene Einstellung, ihr politisches Denken aus heutiger Sicht?

„Ich bin kein Revolutionär, was heutzutage jeder vorgibt zu sein, oder Widerstand - war ich nicht! Aber meine Verweigerungshaltung war schon manchmal massiv! Dann habe ich mich manchmal auch vorsichtig verhalten und eben nicht unbedingt alles gleich herausposaunt. Und mit dem Anvertrauen war ich vorsichtig; ich hatte meine Zwillingsschwester als meine Vertrauensperson, wenn es mal ganz schlimm war.“

Diese Selbstaussage scheint mir die Möglichkeiten und Grenzen eigenen Verhaltens und Handelns einer auf Identität und Bewährung im Beruf bedachten Person unter den Gegebenheiten in einem totalitären politischen (Bildungs-) System sehr zutreffend und realistisch zu kennzeichnen. Gegen den Zwang, im Chor „Die Partei, die Partei, die hat immer Recht“, singen zu müssen, konnte sich die Studentin mit ihren Kommilitonen verwehren.

„Da haben wir Studenten uns geweigert. Das hatte allerdings Folgen. Wir mußten zu Anhörungen vor den Studentenrat, und da hatte man auch den Professorenrat.“

Das Unterrichtsfach Marxismus-Leninismus hatte H. „von Anfang an nicht interessiert“. Sicherlich fließt hier gegenwärtiges Bewußtsein einer im Weiterbildungs-Studiengang Ethik geschulten Lehrerin mit ein, wenn diese bekennt:

„Ich hab das auch unterschwellig gefühlt, daß das Hetzerei war, Philosophie ist nun mal was anderes, nicht bloß Marxismus-Leninismus.“

Ideologischen Verzerrungen musikwissenschaftlicher Darstellungen, Schablonen- oder Schubladendenken unter dem Etikett des „Sozialistischen Realismus“ konnte H. mit wachem, kritischem Verstand begegnen. Die Erfahrung, daß *„tieferes Wissen einigen Hochschullehrern nicht so gut gefallen hat, wenn es eben nicht in die Denkrichtung paßt“*, forderte Nachdenklichkeit heraus. Ein feines Gespür für das Authentische, um das sich Hella Rumpf auch als Vertrauens- und Beratungslehrerin später so sehr bemühte, zeigte ihr schon während ihrer Studien- und Ausbildungszeit an, *„wenn die Persönlichkeit vom Herzen nicht dahinter steht“*. Im Umgang mit ihren Schülern prägte sie für sich die Maxime:

„Egal, was passiert, du bleibst immer jemand, wo Wort und Tat übereinstimmen, und du versuchst, du selbst zu bleiben.“

Ihre Fähigkeit zur Selbstbeobachtung, ihre Begabung, sich als Person in den Unterricht einzubringen und dabei auch das mitzuteilen, was sie bewegte oder bedrückte, trugen dazu bei, daß sie mit den Schülerinnen und Schülern so gut zurecht kam und - noch ohne Abschluß - zur Fachberaterin ernannt wurde. (*„Die waren am Unterricht gar nicht so interessiert, die wollten von mir mehr wissen!“*). Diese Ernennung zur Fachberaterin kam überaus überraschend. Im Unterricht hatte zuvor niemand bei ihr hospitiert. Irgend jemand mußte wohl eine Einschätzung ihrer Fähigkeiten und Person abgegeben haben.

„Ich selber konnte mich mit dem ‚Fachberater‘ nicht identifizieren. Also, ich hatte das Gefühl, sie haben keinen Schlechteren gefunden als mich. Und wenn ich zu den anderen Kollegen gegangen bin, hab ich mich immer unwohl gefühlt. Erstens war ich sehr jung, ältere, sechzigjährige Kollegen zu hospitieren; dann bin ich überhaupt nicht der Typ (vielleicht wäre hier zu ergänzen: ‚andere zu kritisieren und zu bewerten‘, Anm. der Verf.), ich denke an meine Zwillingsschwester, ich bin der Typ, der andere mit hochzieht!“

Die nahezu zehn Jahre umfassende Zeit von Studium und Berufstätigkeit in Berlin war „sehr bewegt“. Die Fachberaterin führte Weiterbildungskurse für Kollegen durch, ließ sie in ihrem Unterricht hospitieren. Es oblag ihr unter anderem, die Fachkonferenz Musik für die gesamte DDR in Berlin durchzuführen. Begeisterung bei den einen löste Mißgunst bei den anderen aus.

„Die Kleene, alle schwärmten - und so weiter und so fort -, irgend etwas muß doch mit der faul sein! Da kamen die schnell auf die politische Seite. Meine Grundposition war und ist immer noch: Humanismus. Das, was am Sozialismus echter Humanismus ist und alles, was jetzt echter Humanismus ist, hat mich wahrscheinlich gerettet!“

Um sich politisch nicht festlegen zu lassen, greift die Fachberaterin mitunter zu nicht eindeutigen Stellungnahmen. Als ihr die Aufgabe zuteil wird, einen durch lautstarke Kritik an der FDJ aufgefallenen Kollegen zu beurteilen, rettet sie sich in die diplomatische Umschreibung, daß „vielleicht die Persönlichkeit dieses Kollegen leichte Defizite aufweist“.

„Es war derart kleinkindhaft, wie der das gemacht hat, und alles, was er sagte, auch zur Arbeiterbewegung der SPD, wir hatten wenig Ahnung, aber alles, was er sagte, konnten wir entkräften, wenn wir gesagt haben, ‚jetzt nimm mal den anderen Blickwinkel‘. Der ist dann auch von der Schule geflogen! Da mußten alle Stellung nehmen. Ich habe damals nichts zu dem weiter gesagt, ich hab nur gesagt, daß ich ihn erlebt hab, wie er auf einer Klassenfahrt war. Er war da nicht gut. Also ganz ehrlich, so richtig willkommen mit seiner Hetzerei war der mir auch nicht!“

Es grenzt fast an Ironie des Schicksals, daß dieser sehr vorsichtigen Fachberaterin politisch unterstellt wird, ihre Tätigkeit sei mehr oder minder parteipolitisch untermauert. So unversehens, wie diese Rolle über sie verhängt worden ist, so unvermittelt wird das Ende dieser Tätigkeit eingeläutet! 1984 spitzt sich die politische Lage zu. Hella Rumpf gerät mehr und mehr unter Druck.

„Es sind so viele skurrile Mißverständnisse vorgekommen. Ich sagte nur: ‚Ich gehe jetzt ins PKK‘ (Pädagogische Kreiskabinett), und die Direktorin meinte, ich gehe zur Partei-Kontroll-Kommission, wo ich ja gar nicht drin war, und beschwerte sich. Da hatten sie alle Angst!“

Dem Versetzungsantrag der Lehrerin wird stattgegeben. In einer Schule auf dem Lande im Umkreis von Berlin konnte H. wieder „sie selber sein“ und brauchte sich „nicht zu verbiegen!“

2.4 Aus der Enge in diese Weite ...

Zwei Jahre später ist sie ihrem Mann nach Dresden gefolgt. Die Arbeit an einer Schule in der sächsischen Landeshauptstadt gestaltet sich schwierig. Die

Kommunikation der Kollegen untereinander, das politische Klima in Dresden, sein Niederschlag auf die Sprache im Fernsehen, schneiden im Vergleich mit den Erfahrungen in Berlin, „wo doch alles viel freier war“, schlecht ab.

„Im Fernsehen herrschte eine ganz andere Sprache. Das war ja totale Manipulation! Das war mir deutlich aufgefallen, das war Manipulation pur. Die Nachrichten, die Aussage von Spielfilmen, das klang alles so anders. Das war alles so untersetzt mit unerschwelligten Botschaften.“

Vorurteile, genährt aus alten Spannungen zwischen Dresden und Berlin, werden auf die neue Kollegin übertragen. Entsetzt über die Apathie der Schüler, hält Hella Rumpf sie bewußt dazu an, sich zu wehren, nicht alles mit sich machen zu lassen. Sie gerät zwischen die Fronten von Lehrern und Schülern - und teilt damit das Schicksal von zahlreichen Vertrauenslehrern an westdeutschen Schulen. Die gewählten Unterrichtsinhalte, (Behindertenthematik, Rassismusproblem), die offene Art, auf Lernende zuzugehen, die Einrichtung eines Gesprächskreises für Jugendliche liegen vermutlich noch quer zu dem herkömmlichen pädagogischen Selbstverständnis in der Schule der DDR vor 1989. Die Diskrepanz zu dem schulischen Umfeld mag noch verstärkt worden sein, weil Hella Rumpf in dieser Lebensphase geistigen Anregungen besonders aufgeschlossen gegenüberstand.

„Also ich hatte mir einen Fundus an Platten zugelegt, wirklich gute Musik, an Musikzeitschriften, an Fachliteratur und hab dies alles so im Selbststudium erarbeitet, hab mich sehr dafür interessiert, bin immer tiefer und tiefer eingedrungen. Und dabei ist es nicht nur geblieben, ich habe Fachzeitschriften im Bereich Psychologie gelesen und war dann politisch eingedrungen - das fing so achtzig an (gemeint ist 1980, Anm. der Verf.), und hab da versucht, mich kundig zu machen. Es kam auch die Idee: So wie eine Familie müßte ein guter Staat funktionieren!“

Eine Schlüsselszene in der Konfrontation mit der geistigen Einstellung der Kollegen stellt der Verlust der Kulturzeitschrift „Sputnik“ dar, der Hella Rumpf tief trifft, die anderen Lehrerinnen und Lehrer jedoch - bis auf eine Ausnahme - kalt läßt.

„Jedenfalls 1988 wurde es dann eng! Es gab eine Zeitung, die hieß ‚Sputnik‘, da standen also Artikel drin, ziemlich stark! Übrigens nicht nur politisch, da standen auch Artikel drin zum Gefühlsbereich, auch aus der Kunstszene! Ganz anders, als es bei uns for-

muliert wurde! Und plötzlich wurde dieser ‚Sputnik‘ eingestellt! Für mich bedeutete das, man hätte mir auch Essen und Trinken wegnehmen können.“

Als Scheinbegründung für den Einzug der Zeitschrift mußte die Notwendigkeit, Papier einzusparen, herhalten; H. empfand das, als hätte man ihr „ins Gesicht geschlagen“. Es war eine große Enttäuschung für sie, daß es Lehrer - kulturell Interessierte und Vermittler von Wissen - gab, denen der „Sputnik“ völlig unbekannt war, gar nichts sagte, abgestumpfte Pädagogen, ohne Bedürfnis nach Aufklärung und Horizonterweiterung.

Folgen wir der Einschätzung Hella Rumpfs, so waren es jedenfalls nicht die Lehrerinnen und Lehrer ihrer Schule, die an der Vorbereitung des geistigen Klimas der Wende beteiligt waren.² Viel „träge Masse“ und „Selbstzufriedenheit“ hat sie um sich herum wahrgenommen, wenngleich jetzt „massenhaft diejenigen in Erscheinung treten, die ‚immer dafür waren‘“! (Für den Abbau des totalitären Regimes. Anm. der Verf.).

Die Beseitigung des „Sputnik“ erfolgte im Zuge einer zunehmenden Verschärfung des politischen Klimas und gehörte zu solchen Aktionen, durch welche die Macht des alten Systems gestärkt werden sollte. Für Hella Rumpf wurde die Lage zunehmend bedrohlich. Aus politischen Gründen sollte sie die Schule verlassen. Anhörungen bei der Direktorin und beim Schulrat folgten. Vorausgegangen war eine Handlungssituation im Musikunterricht, in dem sie mit Schülern einer 7. Klasse die Oper „Fidelio“ von Ludwig van Beethoven betrachtete. Mit der heiklen Frage eines Schülers: „Gibt’s eigentlich auch politische Gefangene bei uns?“, spitzte sich die Situation zu einem Glaubwürdigkeitstest für die Lehrerin zu. Sollte sie sich mit ihrer Antwort auf ein gefährliches Terrain begeben oder die Gefahr umgehen?

„Und da war ich im Konflikt und hab sehr genau überlegt! Und ich wußte, was ich jetzt sag‘, davon hängt vieles ab. Und da hab ich trotzdem „ja“ gesagt. Es war ja so! Ich wollte die nicht belügen. Ich dachte, wenn die das zu Hause ihren Eltern erzählen! Es waren so intelligente junge Leute, also die einfach zu belügen, noch wo das offensichtlich ist, das kam für mich nicht in Frage.“

2 Ich gehe davon aus, daß es auch anders strukturierte Lehrerkollegien an Dresdens Schulen gegeben hat. Dennoch scheint mir die These der Probandin so provokant und interessant zu sein, daß wir sie an weiterem empirischen Material überprüfen müßten: Die überwiegende Mehrzahl der Lehrer im SED-Staat hat nicht mitgeholfen, das geistige Klima der Wende vorzubereiten. Wenn diese Annahme haltbar wäre, könnte das Folgen für die Innovationsprozesse im Unterrichtsgeschehen nach der Wende haben.

Diese Veranschaulichung einer Entscheidungssituation gehört zu einer Reihe von Selbstaussagen, wie wir sie als Ausdruck der Selbstvergewisserung im Zusammenhang von Biographisierungsprozessen finden. Die Betroffene versucht, sich Klarheit über ein bedeutsames Ereignis der Vergangenheit zu verschaffen und dabei auch sich selbst „transparent“ zu werden (Marotzki 1990, 104 f.). Der Vorgang der Biographisierung bezeichnet „die Aneignung der Realität der Vergangenheit zur Wirklichkeit eigener Vergangenheit“ (101). Die Erzählerin legt offen, welche Motive im Augenblick der Entscheidung handlungsleitend waren, welche gedanklichen Assoziationen in ihr abliefen, welche Gründe dafür sprachen, sich - bei aller Gefahr - den harten Gegebenheiten zu stellen.

Vor dem Hintergrund eines verhärteten Schulklimas stellt sich die ‚Wende‘ für H. als lebensveränderndes Ereignis dar. Die Mutter stellt einen Ausreiseantrag in den Westen, die Schwester gerät in eine tiefgreifende Lebenskrise. Hella Rumpf ist in zweifacher Weise gefordert: sie leistet „Lebenshilfe“ und sucht nach neuen Orientierungen.

„Ich bin ja dann sofort rüber gefahren in den Westen, hab mich mit Waldorf beschäftigt. Was ich davon gehört habe, hat mir imponiert.“

Selbstkritisch gesteht die Lehrerin ein, daß sie damals „noch nicht so tief eingedrungen war“, heute jedoch vieles mit Abstand sieht, wenngleich sie „etliche Elemente“ der Waldorfpädagogik auch jetzt noch für bedeutsam hält.³

Im Westen hospitiert Hella Rumpf in verschiedenen Einrichtungen der Waldorfpädagogik. Mit Genugtuung stellt sie alsbald fest, daß sie für die Ausbildung einer Waldorflehrerin als sehr geeignet eingeschätzt wird. (*„Ich dachte: Jetzt R. - jetzt bricht deine Zeit an!“*)

Heute, unter dem Vorzeichen gewonnener Distanz, kommt es ihr höchst fragwürdig vor, daß sie Entscheidungen so rasch fällen sollte, ohne die Voraussetzungen für solche Entscheidungen hinreichend zu kennen.

3 Ein besonderes Faszinosum der Waldorfpädagogik stellte für DDR-Bürger möglicherweise die dort vorgefundene betonte Hinwendung zum Subjekt dar, die bis dato in dieser Form nicht existierte. Auch die Affinität zwischen dem Ausschließlichkeitsanspruch des alten politischen Systems und dem - wenn auch qualitativ anders beschaffenen - Ausschließlichkeitsanspruch der anthroposophisch legitimierten Waldorfpädagogik könnte mit dafür sprechen, daß das Interesse an dieser pädagogischen Richtung mit der Öffnung der Grenzen und mit der Veränderung der Normen und Werte bei zahlreichen Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern so groß war.

„Sie sollten Eurhythmie machen. Sie sollten aufs Eurhythmeum nach Stuttgart! So haben die es eben mit uns gemacht. Und - na, wie das so ist, wenn man das neu kennenlernt, mir fehlte da der nötige Abstand. Es war alles zu viel! Aus der Enge raus in diese Weite - ich war in dem Moment nicht richtig kritisch!“

„Aus der Enge raus in diese Weite!“ - mir scheint, daß Hella Rumpf mit diesem Ausruf ein Lebensgefühl umschreibt, das in zahlreichen Menschen der ehemaligen DDR ausgelöst worden sein mag, die im Westen mit so viel Neuem überflutet worden sind: neuen Konsumartikeln, neuen Ideologien, neuen Möglichkeiten des Wohlstandes und der Freiheit! Das Empfinden, ein Stück weit manipuliert worden zu sein (*„So haben die es eben mit uns gemacht“*) und durch die Vielfältigkeit der Angebote überfordert zu sein, dürfte von vielen Bewohnern der Neuen Bundesländer geteilt worden sein. Im Unterschied zu dem häufig zu beobachtenden Minderwertigkeits- oder Unterlegenheitssyndrom, unter dem heute noch zahlreiche Menschen im Osten Deutschlands leiden, besitzt Hella Rumpf jedoch ein ausgeprägtes Selbstbewußtsein sowie die Fähigkeit, kritisch zu differenzieren.⁴

Eine Entscheidung für oder gegen die Waldorfpädagogik entfällt allerdings, weil mit dem Suizidversuch der Schwester ein kritisches Lebensereignis über H. hereinbricht, das die eigene Entscheidungsfreiheit beschneidet. Eine Ausbildung zur Waldorfpädagogin im Westen läßt sich mit den Betreuungspflichten im Osten nicht vereinbaren.

2.5 *Ein neues Fundament errichten*

Welche Bedeutung mißt H. den mit der Wendezeit erlebten gesamtgesellschaftlichen Veränderungen für ihr Leben, für ihre pädagogische Arbeit in der Schule, für Prozesse der Selbstfindung zu? Die bleibenden Auswirkungen auf den Unterricht in ihrer Schule hält sie für erstaunlich gering. Während die Schülerinnen und Schüler zunächst die Forderung aufgestellt hatten, der gesamte Unterricht in allen Fächern solle nun so ablaufen wie bei Frau Rumpf und damit vielleicht das Authentische der Person der Lehrerin, ihre Möglich-

4 Gerade in der Phase der sog. Übergangsstudenten ist mir dieses Gefühl der Minderwertigkeit 1993 an der Universität vielfach vermittelt worden. Die Übergangsstudenten im Bereich Musik hatten es auch besonders schwer. Sie hatten bereits ein Studium am PFI (Pädagogischen Fachinstitut) absolviert, das mit der Wende nicht anerkannt wurde. Danach studierten sie an der PH, die ihrerseits in die Universität überführt wurde. Schließlich mußten die Studierenden für die Studiengänge „Musik Studiertes Fach“ noch ein neues Vollstudium mit künstlerisch-praktischem Ausbildungsteil an der Hochschule für Musik „Carl Maria v. Weber“ absolvieren. Als sie - zum Teil mit hervorragendem Ergebnis - ihr 1. Staatsexamen abgelegt hatten, stellte der Freistaat Sachsen bereits keine GrundschullehrerInnen mehr ein!

keit, Spielräume für die Subjektposition in Aneignungsprozessen einzuräumen (Klingberg 1987, S. 59 f.), fassen wollten, geht die Erzählerin im Interview davon aus, daß dieser Wunsch - perspektivisch gesehen - nicht realisiert worden ist.

„Es ist wieder so wie früher, leider, leider, leider!“

Für die Musiklehrerin nimmt nach der ‚Wende‘ ein umfassendes, selbstverordnetes Weiterbildungsprogramm einen großen Stellenwert in ihrem Leben ein. Sie versucht, auf diesem Wege der von ihr durchschauten „Einseitigkeit“ ihres Studiums entgegenzuwirken und auch damit „aus der Enge“ herauszutreten.

„Ich hab so einen ‚Stapel Weiterbildung‘! Da bin ich ganz stolz drauf. Ich hab also Eurhythmie gelassen. Ich hab versucht, mich einerseits musikalisch weiterzubilden, um den Stoff drauf zu kriegen, methodisch und auf der psychologischen Strecke weiterzubilden. Der ‚Beratungslehrer‘ war auch so ein Psychologiestudium, also Volkshochschule und Weiterbildung. Ich bin in den Jahren fast ausschließlich dort hingegangen. Und da war auch viel Mist dabei. Viel Mist! Zum Glück habe ich die Gabe zu unterscheiden. Also ich hatte irgendwo auszusortieren. Aber ich hab mir dadurch wirklich (...) ich hab ein festes Fundament; sowohl musikalisch als auch methodisch und psychologisch. Das Methodische war am leichtesten!“

Die Aufgeschlossenheit für psychologische Probleme, das Interesse an musikbezogenen Inhalten, das Streben nach Erweiterung des eigenen Horizonts, das Ringen um denkerische Positionen, wie es sich dann in dem neu aufgenommenen Ethik-Studium verdichtet, kennzeichnen eine Welthaltung, die bereits vor der ‚Wende‘ deutlich hervortrat. Diese Welthaltung kann sich jedoch mit den sich nun eröffnenden Lern- und Bildungsangeboten in neuer Weise entfalten. Die Lehrerin ringt um ein „neues Fundament“, nachdem sie die Einsicht vollzogen hat, daß „das alte Gebäude (des Sozialismus) in sich nicht stimmig war“.

„Und wenn es noch so schmerzlich ist, das Fundament muß abgetragen werden, völlig weg, das steht man durch im Leben, wirklich! Und ein neues Fundament anlegen, das hab ich für mich gesucht, weil das Gedankengut des Sozialismus mit meinen Vorstellungen nicht zu vereinbaren ist. Die ganze Methodik, das Inhaltli-

che, die ganze Stoffauswahl, das war mir irgendwie vorsortiert und auch manipuliert!“

Bewältigung der Vergangenheit heißt für Hella Rumpf vor allem, sich der Aufgabe zu stellen, die unhaltbar gewordene alte Ideologie, die alle Kultur- und Lebensbereiche sowie deren Deutungsmuster durchdrungen und bestimmt hat, „abzutragen“, in ihren unterschiedlichen Schichten zu erfassen und unwirksam werden zu lassen. Diesem Vorgang haftet in ihrer Beschreibung durchaus etwas „Heroisches“, etwas Radikales, an; er kommt jedoch auch einer großen Anstrengung gleich. Er muß schon allein deshalb ungemein „schmerzlich“ sein, weil er nicht spurlos an der eigenen Identität vorübergehen kann. Er ist verbunden mit Abschied, vielleicht mit Leere, Ungewißheit, bis ein neues Fundament errichtet ist. Das braucht Zeit, um organisch wachsen zu können, ist mit Veränderung von Bewußtsein verbunden, die nicht allein mit Eigenanstrengung herbeizuführen ist. Über die Schwierigkeiten, die mit einem solchen Prozeß verbunden sind, erfahren wir im Zuge der Selbstthematisierung von Hella Rumpf nicht viel. Wie prägend sich trotz aller Befreiungsversuche und Neuansätze nach der ‚Wende‘ die alten, eingeübten Denkstrukturen als Grundlagen des Verstehens behaupten und in Interpretationsvorgänge einfließen, wird in einer Erzählsequenz deutlich, in der Hella Rumpf über unterschiedliche Verstehensweisen von Kohlbergs Kategorien moralischer Urteilsbildung berichtet, die sich offensichtlich im Diskurs mit ihrem Ethik-Professor im Rahmen des Weiterbildungs-Studienganges an der Universität herausgebildet haben.

„Die Modelle, die wir in Psychologie hatten, das, was Professor Z. entwickelt hatte, war nach dem, was ich gelernt hatte, völlig falsch!“

Zwei Sichtweisen prallen hier aufeinander, die von ihren unterschiedlichen Voraussetzungen her entlarvt und aufgearbeitet werden müßten, um sinnvoll gegeneinander abgewogen werden zu können. Um zu verstehen, warum Professor Z. zu einer anderen Deutung gelangen mußte als Frau Rumpf, wäre - idealiter - die Genese ihres jeweiligen Ergebnisses der Interpretation offenzulegen.⁵ Die Weiterbildungs-Studentin Hella Rumpf gerät hier in einen Konflikt, der mir für viele Menschen in der (Nach-)Wendezeit exemplarisch zu sein scheint. Sie betont auf der einen Seite, ihren „eigenen Weg“ gehen zu müssen, was hier so viel bedeuten mag wie: sich auf ihre Urteilsfindung verlassen zu müssen, die in einem Traditionszusammenhang steht. Damit ist sie

5 Ein solches Verfahren scheitert vielfach bereits daran, daß es sehr mühsam und aufwendig ist.

auf Selbststärkung und Abgrenzung gegenüber einer anderen, an sie herangebrachten (in dem Falle sogar mutmaßlich wissenschaftlich begründeten) Sichtweise bedacht. Auf der anderen Seite findet das Postulat, den „eigenen Weg“ gehen zu müssen, eine Brechung an der klar eingeschätzten Pragmatik einer zu bewältigenden Klausur.

„Ich muß meinen eigenen Weg gehen - aber ich muß eben Klausuren darüber schreiben, mit denen ich nicht unbedingt daneben liegen will!“

Mir scheint, daß die zahlreichen Lebenssituationen in den neuen Bundesländern, in denen diese kognitive Dissonanz nicht aufgearbeitet wird bzw. ausgehandelt werden kann und verdrängt wird, Folgen für die Identität und Folgen für das Miteinander von Menschen aus alten und neuen Bundesländern haben muß. Eine besondere Gefahr liegt meiner Beobachtung nach in einer Art „geistig erzwungener Anpassungshaltung“, ohne daß die innere Notwendigkeit als emotional-denkerische Voraussetzung für diese Anpassungshaltung subjektiv evident geworden ist.⁶

Eine Balance zwischen Offenheit und fixierter Position zu finden und zu halten, immer wieder neu zu ertragen, *„in allem auf mich (sich) angewiesen zu sein“*, diese Grundanliegen bezeichnen vielleicht am ehesten, was es für Hella Rumpf heißt, Gegenwart und Vergangenheit zu bewältigen. *„Das Schwierigste und das Bedeutsamste“*, so lautet eine ihrer Selbstaussagen, *„ist bei mir eins!“*

3 Ausblick: Facetten einer DDR-spezifischen Lernbiographie

Folgen wir der These Jürgen Henningsens, „Autobiographie ist Selbstvergewisserung und Gestaltung eines Bildungsschicksals“ (S. 90), so läßt sich die Lernbiographie Hella Rumpfs in ihrer besonderen Beschaffenheit („qualitas“) als ein komplexer, aktiv gestalteter Prozeß begreifen. An ihm können wir nachvollziehen, wie ein Subjekt in einer gegebenen historisch-gesellschaftlichen Situation auf Einflüsse DDR-spezifischer Bildungsinstitutionen reagiert, (z.B. auf eindimensionales Denken, ideologischen Ballast, verzerrte musikwissenschaftliche Darstellungen in der Erweiterten Oberschule, in der

6 Die Gefahr liegt hier m. E. vor allem in einer Aufspaltung, die als psychische Haltung nur schwer durchzuhalten ist. Eine solche Aufspaltung ist auch schon früh in Kindern hervorgerufen worden, wenn sie zwischen unterschiedlichen Welten in Schule und Elternhaus hin- und her balancieren mußten. „Alles, was zu Hause offensichtlich wert und teuer war, wurde in der Schule nicht gebraucht.“ (Interview mit Edda Weiss)

Ausbildung zur Heimerzieherin, in Studium und studienbegleitender Praxis), wie solche Einflüsse abgewehrt oder unterlaufen werden. Wir erleben in der Retrospektive mit, wie sich darüber hinaus im Streben nach der Erweiterung des eigenen Horizontes ein besonderes Interesse für musikalisch und psychologisch fundierte Formen der Vermittlung herausbildet, wie menschliche Aufgaben und Herausforderungen in Familie und Schule angenommen und bewältigt werden. (Die Krise der Zwillingschwester etwa liegt zeitlich quer zur eigenen Chance, im Bereich der Waldorfpädagogik Neuland zu erobern.)

Schließlich gewinnen wir die Einsicht, wie im Falle von Hella Rumpf die Wendezeit-Ereignisse als Möglichkeit der Neudefinition eigener Identität begriffen werden: Im mühsamen Ringen um ein „neues Fundament“ zeichnet sich ein eigenes Verständnis ab in Bezug auf die Forderung nach „Bewältigung der Vergangenheit“.

Nicht zuletzt an dem - für die Tätigkeit einer „Fachberaterin Musik“ charakteristischen (und fehlgeschlagenen) Balanceakt zwischen Widerständigkeit und vorsichtigem Taktieren, an dem Konflikt zwischen dem Beharren auf dem eigenen Weg und einer geforderten Anpassung an neue Interpretationsmuster, wie er das Weiterbildungs-Studium Ethik durchzieht, oder an der Enttäuschung über die in der Nach-Wendezeit ausgebliebenen, durchgreifenden Veränderungen im Musik-Unterricht an der Mittelschule können wir ablesen, welche persönlichen Anstrengungen, welche Energie aufgebracht werden mußten, um Schwierigkeiten zu lösen, Spannungsfelder zu überwinden und die Übereinstimmung mit sich selbst nicht zu verlieren.

Die früh von Hella Rumpf bewußt vollzogene Erfahrung, „auf mich (sich) selbst angewiesen zu sein“, hat im Kontext ihrer Bildungsgeschichte eine eigene Bestätigung gefunden.

Literatur

- Adler, G.(1994): Wege Erwachsener zum Instrumentalspiel. Eine Untersuchung zu musikalischer Sozialisation und Motivation. Diss. Hannover
- Alheit, P./ Hoerning, E.M.(1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/M.: Campus
- Alheit, P./ Fischer-Rosenthal, W./ Hoerning, E.M. (1990): Biographieforschung. Bremen
- Antholz, H.(1994): Zur (Musik-) Erziehung im Dritten Reich. Erinnerungen - Erfahrungen - Erkenntnisse eines Betroffenen. Augsburg: Wißner

- Autorenkollektiv unter Leitung von E. Meumann: Thesen zur Geschichte der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der Deutschen Demokratischen Republik, In: „Pädagogik“. 44/1989. 5. APW, 449-537
- Baacke, D. (1985): Ausschnitt und Ganzes - theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: D. Baacke/ Th. Schulze. Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen/Probleme/ Beispiele. Weinheim: Beltz, 11
- Baacke, D./ Schulze, Th. (Hg.) (1979/1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa
- Bastian, H.G.(1987): Jugend musiziert. Der Wettbewerb in der Sicht von Teilnehmern und Verantwortlichen. Mainz: Schott
- Bastian, H.G. (1989): Leben für Musik. Eine Biographiestudie über musikalische (Hoch-) Begabungen. Mainz: Schott
- Bastian, H.G. (1991): Dem Leben auf der Spur. Ein Plädoyer für musikpädagogische Biographieforschung. In: R.-D. Kraemer (Hg.). Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung. Mainz: Schott, 208-221
- Bastian, H.G. (1991): Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mainz: Schott
- Bäßler, H. (1992): Rezension der Textdokumentation Musikpädagogik/ Musikdidaktik in der DDR. Hrsg. von R.-D. Kraemer. In: Musik und Bildung 5/1992, 53-56
- Benner, D.(1993): Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1993, 891-906
- Benner, D./ Sladek, H.(1994): Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule und die unterschiedliche Auslegung seiner harmonistischen Annahmen zum Verhältnis von Begabung und Bestimmung in den Jahren 1946/47. In: H.-H. Krüger/ W. Marotzki (Hg.). Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR: Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen: Leske&Buderich, 37-54
- Benner, B./ Sladek.H. (1995): Das Erziehungsprogramm von 1947. Seine kontroverse Diskussion und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 1/1995, 63-79
- Benner, D./ Merkens, H./ Schmidt, F.(Hg.) (1996): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern - Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Berlin: Freie Universität. Institut für Allgemeine Pädagogik
- Benner, D./ Merkens, H./ Gatzemann, Th. (Hg.) (1996): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik

- Bimberg, S.(1996): Nachhall - 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR (2. Bde.). Essen: Die Blaue Eule
- Bittner, G.(1979/1993): Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: D. Baacke/ Th. Schulze (Hg.), 120ff.
- Bönsch, M. Von der Unterrichtslehre zur wissenschaftlichen Didaktik und deren Ausdifferenzierung. Die Entwicklung der allgemeinen Didaktik in der BRD und in der DDR von 1945-1956/57. In: Hoffmann/Neumann (Hg.). Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR (Bd. I), 209ff.
- Brüning, W./ Fischer, E./ Thorbeck, J./ Wollong, H.-L. (Hg.) (1985): Die Musikschulen in der Deutschen Demokratischen Republik: Funktion und Leistungsangebot - Arbeitsweise - Historische Aspekte. Berlin: Neue Musik
- Cloer, E./ Wernstedt, R. (Hg.) (1994): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Combe, A. (1983): Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen - Lebensentwürfe und Lebensgeschichten. Reinbek
- Drefenstedt, E. Konzeptionelle Fragen der Theorieentwicklung auf pädagogischem Gebiet, bezogen auf die SBZ/DDR und den Zeitraum von 1945-1956/57. In: Hoffmann/Neumann (Hg.). Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. a.a.O., 75ff.
- Fröde, B. (1997): Zur DDR-Musikerziehung: Aufarbeiten? Was? Wie? Wozu? Und auch: Wer?. In: Musik in der Schule 2/1997, 101-105
- Fröde, B. (1996): „Das alte ist vergangen, das neue angefangen, Glück zu ...“. Einiges zur Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR. In: Musik und Bildung 5/1996, 60ff.
- Fröde, B. (1997): Zwischen Tradition und Innovation - Zur Situation des Musikunterrichts in den neuen Bundesländern (Sek.I), unv. Manuskript, erscheint in: Handbuch des Musikunterrichts, Bd.2, Kassel: Bosse, (in Vorbereitung)
- Fuchs, W. (1980): Möglichkeiten der biographischen Methode. In: L. Niethammer (Hg.). Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Frankfurt/M., 323-348
- Gembris/ Mayring (1992): Über das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Musikpädagogische Forschungsberichte 1991, Augsburg: Wißner
- Gies, St. (1997): Neuorientierung kann nicht Aufgabe des Ostens allein sein. In: Musik in der Schule, 3/1997, 147-149
- Grimmer, F. (1985): Unglückliche Liebe zum Klavier. Voraussetzung von Bildungsprozessen im Instrumentalunterricht. In: Zeitschrift für M. P., 29/1985, 69ff.
- Grimmer, F. (1989): Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse bei Musikstudierenden in der Leh-

- rer Ausbildung. In: Unterrichtsforschung. Hrsg. von H.-J. Kaiser. Musikpädagogische Forschung, Bd. 7. Laaber, 71-87
- Grimmer, F. (1988): Instrumental- und Lebensgeschichte - Beiträge zum Klavieren im Lehrstudium. In: K. Heipcke/ R. Messner (Hg.). Konstitution von Inhalten - Eigenständiges Lernen. Kassel: Schriften der Gesamthochschule. Universität Kassel
- Grimmer, F. (1991): Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte. Kassel: Bärenreiter
- Heinze, Th. (1987): Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen - Probleme - Perspektiven. Opladen: Leske&Buderich
- Henningsen, J.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft, Essen 1981
Heinze, Th./Klusemann, W./Soeffner, G. (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zu einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, päd. extra, Bensheim 1980
- Hermanns, H. (1984): Narratives Interview. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2. Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart, 241f
- Hermanns/ Tkocz/ Winkler (1984): Berufsverlauf von Ingenieuren. Biographisch-analytische Auswertung narrativer Interviews. Frankfurt
- Herrmann, U. (1987): Biographische Konstruktion und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslauforschung in pädagogischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1987, 303-323
- Hirsch, G. (1990): Biographie und Identität des Lehrers. Weinheim/München: Juventa
- Hoffmann K. und Autorenkollektiv (1976): Methodik Musikunterricht. Berlin: Volk und Wissen
- Hoffmann, D./ Neumann, K. (Hg.) (1994): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965). Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Hoffmann-Riehm, Chr. (1984): Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft. München
- Holtmeyer, G. (Hg.) (1989): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge, Entwicklungen, Perspektiven. Regensburg: Bosse
- Jugendwerke der Deutschen Shell (Hg.) (1997): Jugend '97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen. Opladen: Leske&Buderich
- Kaiser, H. J. (1997): Zur DDR-Musikerziehung: Erinnerungen - Fragen - Einmischungen. In: Musik in der Schule, 5/1997, 269-272

- Klier, F. (1990): Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR. München
- Klingberg, L. (1990): Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule. In: Potsdamer Forschungen der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“, Erziehungswissenschaftliche Reihe, Heft 74, Potsdam 1987. Überarbeitete Ausgabe im Verlag Volk und Wissen, Berlin
- Kraemer, R.-D. (Hg.) (1992): Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation. Essen: Die Blaue Eule
- Krüger, H.-H./ Ecarius, J./ Grunert, C. (1993): Kindheit in Ostdeutschland. Forschungsberichte. Halle
- Krüger, H.-H. (1995): Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hg.). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske&Buderich, 32-55
- Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske&Buderich
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Bd.2: Methoden und Techniken. 3. Aufl. Weinheim: Beltz
- Lindner, B. (1991): Biographische Forschung in Ostdeutschland. Ein Rückblick und mehrere Ausblicke. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 2/1991, 247-259
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen. Weinheim
- Marotzki, W./ Kokemohr, R. (1989/1990) (Hg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien, 2 Bde, Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Maurer, F. (1981): Lebensgeschichte und Identität. Frankfurt/M.
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München
- Mollenhauer, K./ Rittelmeyer, Chr. (1977): Methoden der Erziehungswissenschaft. München
- Niethammer, L. (Hg.) (1980): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Frankfurt/M.
- Oevermann/ Konau/ Krambeck (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: H.-G. Soeffner (Hg.). Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, 352-433
- Olias, G. (1992): Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung. In: Musik in der Schule 4/1992, 187-188, 197-198

- Olias, G. (1990): Versuch einer Standortbestimmung zur Musikerziehung in der ehemaligen DDR. In: Deutscher Musikrat. Musikforum Nr. 73, 30-34
- Riemann, G. (1986): Einige Anmerkungen dazu, wie und unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biographisch-narrativen Interviews dominant werden kann. In: Soeffner (Hg.). Sozialstruktur und soziale Typik. Frankfurt, New York, 112-157
- Riemann, G. (1983): Biographieverläufe psychiatrischer Patienten aus soziologischer Sicht. Eine empirische Untersuchung. Diss. masch., Kassel
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/M.
- Schonig, B. (1994): Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914-1961. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Schönknecht, G. (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Schulze, Th. (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge - Fortschritte - Ausblicke. In: H.-H. Krüger/ W. Marotzki (Hg.). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, a.a.O., 10-32
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Hrsg. von J. Matthes, H. Pfeifenberger, M. Stooberg. Nürnberg
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narrative Interviews. In: Neue Praxis, 3/1983; 283-293
- Stübe, G. (1993): Erfahrungsbezogenes, selbstgesteuertes Lernen im Musikkurs an der Volkshochschule (VHS), eine qualitative Untersuchung zur Lernrealität Erwachsener. Diss. Essen, veröffentlicht 1995 unter: „Da könnt ich einen Schrei loslassen ...“ Subjektive Einflüsse auf das Musikklernen Erwachsener. Augsburg: Wißner
- Thorbeck, J. im Auftrag des Ministeriums für Kultur der DDR, Abteilung Musik (Hg.) (1970): Sammlung der wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen und staatlichen Weisungen für die Arbeit der Musikschulen und der freischaffenden Musikerzieher, 2. Aufl.
- Wander, M. (1981; 1994): Frauen in der DDR. Protokolle. Darmstadt/Neuwied (6. Aufl.) von Wensierski, H. J.: Mit uns zieht die alte Zeit. Biographie und Lebenswelt junger DDR-Bürger im Umbruch. Opladen
- Wander, M. (1995): Abschied von der DDR - zur Biographisierung eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses. In: H.-H. Krüger/ W. Marotzki (Hg.). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, a.a.O., 218-239

- Wensierski, H.-J. (1994): Mit uns zieht die alte Zeit. Biographie und Lebenswelt junger Bürger im Umbruch. Opladen
- Wiedemann, P.M. (1986): Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim/München

Prof. Dr. Frauke Grimmer Westfalenstraße 2
34131 Kassel